تعليم اللغة العربية للتلاميذ المكفوفين في الأطوار التعليمية الثلاث بمرحلة التعليم الابتدائي بين الواقع وانتظارات المنهاج

TeachingArabic to blindpupils in the threelevels of primaryeducation between reality and curriculum expectations

د/ صباح زعاف *، د/ اسمهان قميحة

[1] جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة-2، مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤسساتية (الجزائر)،

الإيميل المهني: sabah.zaaf@univ-constantine2.dz

[2] جامعة سوق اهراس محمد الشريف مساعدية، مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤسساتية (الجزائر)،

الإيميل المهني: i.kemiha@univ-soukahras.dz

تاريخ الإرسال: 2023/ 10/10	تاريخ القبول:23 /2023/12	تاريخ النشر:26 /2023/12

ملخص:

يعتبر التحكم في أساسيات اللغة العربية كأداة للتواصل مشافهة وكتابة من قبل التلاميذ على اختلاف قدراتهم، إحدى الغايات الرئيسة التي تسعى إلى تحقيقها المنظومة التربوية الجزائرية.

وعليه هدفت دراستنا هذه إلى التعرف على واقع تعليم ميادين اللغة الأربعة أي فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي والإنتاج الكتابي، للتلاميذ المكفوفين بالأطوار التعليمية الثلاث (03) بمرحلة التعليم الابتدائي، كمرحلة قاعدية تؤسس لدعم المكتسبات وتنمية الرصيد اللغوي لديهم، في ظل أهمية المادة وفي ظل ملمح التخرج، الكفاءات الشاملة والختامية المنصوص عليها في المنهاج المعد لتعليم كل فئات التلاميذ على حد سواء.

ولهذا الغرض تم استخدام المنهج الوصفي والمقابلة نصف الموجهة كأداة بحث، وفق بروتوكول مثلت فيه البيانات الديمغرافية المحور الأول والأسئلة المحور الثاني. كما تم تطبيق المقابلات مع كل أساتذة اللغة العربية الملحقين بمدرسة صغار المكفوفين بولاية قسنطينة في الابتدائي وأستاذ من التعليم المتوسط، كعينة قصدية بلغ عددها 06 أساتذة في الفترة الممتدة ما بين 14 إلى 2022/12/19، لتخلص الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- صعوبة تحقيق ملمح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي للتلاميذ المكفوفين كما نص عليه منهاج المادة.
- عدم تحقيق الكفاءات الشاملة والختامية لدى كل التلاميذ المكفوفين في نهاية الطور الأول من التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: التعليم؛ اللغة العربية؛ المكفوفون؛ الأطوار التعليمية؛ مرحلة التعليم الابتدائي.

* د. صباح زعاف، د. اسمهان قميحة

Abstract:

The mastery of the basics of the Arabiclanguage as a tool for oral and written communication by studentsat all levelsis one of the main objectives that the Algerian education system seeks to achieve.

Accordingly, ourstudyaimed to identify the reality of educating the four areas of language, namelylistening, reading, speaking and writing, to blind pupils in the three levels of education making up the primary cyclein the light of the exit profile of basic education, the global and the final competences, stipulated in the curriculum designed to educate all catégories of pupil sequally.

To this end, weopted for the descriptive approach and the semi-structured interview as a researchtool, according to a Protocol. The interviews wereconductedwith06teachersas a purposivesam plein the wilaya of Constantine, during the period from 14 to 19/12/2022, to conclude:

- The difficulty of achieving the primary school eaving profile for blind pupils as stipulated in the curriculum.
- The failure to achieve global and final competences for all blind pupilsat the end of the first stage of primary education.

Keywords: Education, Arabic Language, Blind Pupils, Educational Stages, Primary Education.

1. مقدمة إشكالية:

يعتبر التحكم في أساسيات اللغة العربية وفق المنهاج في مرحلة التعليم الابتدائي القاعدي، مفتاح العملية التعليمية/التعلمية وذلك راجع إلى المكانة التي تحتلها هذه اللغة كونها لغة وطنية رسمية ولغة التعليم والتعلم في كافة المواد التعليمية المقررة وفي كل المراحل التعليمية. وعليه فهي بمثابة كفاءة عرضية تتجسد في أهم بعد لها ألا وهو البعد التواصلي من خلال استعمال التلميذ للأساليب المناسبة للوضعية التواصلية، حسن الاستماع والرد عن الأسئلة الموجهة له وكذا حسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية. بمعنى آخر بناء وتوظيف مختلف المعارف والمهارات والقيم في السياق المدرسي والحياتي بشكل خاص للتلميذ الجزائري سواء كان مبصرا أو كفيفا كأحد نماذج الإعاقة الحسية.

هذا ولقد اعتمد القائمون على الشأن التربوي في إعداد المناهج بصفة عامة ومنهاج اللغة العربية خاصة، على غايات ومكونات محددة مستمدة من القانون التوجيهي للتربية المتبناة سنة 2008 كمرجعية أساسية، تم تقسيمها على الأطوار التعليمية الثلاث باعتماد مبدأي التدرج والشمولية، بدء بالطور الأول ألا وهو طور الإيقاظ والتعليم الأولي، مرورا بالطور الثاني المعروف بطور تعميق التعلمات الأساسية إلى آخر طور وهو طور التحكم والإتقان. أما هدفها فيتمثل من جهة في إكساب التلميذ أداة التواصل اليومي وتعزيز رصيده اللغوي المكتسب من محيطه الأسري والاجتماعي ومنه العمل على تهذيبه وتصحيح ما أمكن. وكذا تجسيد ملمح التخرج من أطوار التعليم الابتدائي (le profil de sortie de la fin de l'enseignement fondamental) من جهة أخرى كأحد المكونات الرئيسة والتي يبقى مفادها العمل على تمكين التلميذ بعد انقضاء مدة المرحلة التعليمية بكل أطوارها التعليمية، من ميادينها الأربع، أي فهم المنطوق أو المسموع، التعبير الشفوي، فهم المكتوب (القراءة)، التعبير الكتابي، مع تفعيل الممارسة للغة مشافهة

وكتابة من خلال الوضعيات التعلمية المختلفة والمقترحة التي تستهدف التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات، باستعمال لغة عربية سليمة، لكن دون الإشارة إلى أدنى تمييز لفائدة التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

والملاحظ أن هذه الغايات قد تم اعتمادها بكل أمانة وبشكل عملي ومنهجي، واقتراحها على أستاذ اللغة العربية الذي أوكلت له مهمة تجسيدها، ضمن إطار يجري فيه خياراته البيداغوجية، بما يسمح للتلميذ في الوقت نفسه وبشكل فاعل بعد انقضاء مرحلة الابتدائي بالتواصل مشافهة والكتابة بلغة سليمة، القراءة المعّبرة المسترسلة لنصوص مركبة ومختلفة الأنماط تتكّون من مائة وثلاثين (130) إلى مائة وخمسين (150) كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة (وزارة التربية الوطنية ، 2016،ص34) وهو مضمون الكفاءة الشاملة في المرحلة ككل، في ظل أنواع أخرى للكفاءات الختامية خاصة بكل ميدان وبكل طور وبكل سنة دراسية.

يأتي الآن دور الكفاءات الختامية التي ترتبط بأحد ميادين المادة، وتترجم أساسا معاني التحكم في الموارد المكتسبة، من حسن استعمالها وإدماجها وإمكانية تحويلها، في فترة دراسية محددة، وفق مخطط للموارد المعرفية والمنهجية التي يتم تجنيدها في اكتساب الكفاءات المستهدفة، تتمثل أساسا حسب كل ميدان مهيكل للغة في قدرة التلميذ على التعبير عن وجهة نظره مع التعليل انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية ذات دلالة بالنسبة له، القدرة على قراءة نصوص مركبة مختلفة الأنماط مشكولة جزئيا، مكونة من مائة وثلاثين (130) إلى مائة وخمسين (150) كلمة، قراءة سليمة مع فهمها، وكذا إنتاجه كتابي النصوص متنوعة الأنماط تتكون من ثمانية (8) إلى عشرة (10) أسطر في وضعيات تواصلية تثير اهتمام التلميذ ومرتبطة بواقعه المألوف (وزارة التربية الوطنية ، 2016،ص34)، وهو ما نصت عليه الكفاءة الشاملة بعد نهاية المرحلة ككل، مع تسجيل بعض التغييرات المتعلقة إما بعدد الكلمات ونسبة الشكل، أو تلك المتعلقة بنمط النصوص المتناولة في كل طور تعليمي مشافهة وكتابة من حواري وتوجيهي، سردي ووصفي، تفسيري وحجاجي.

هذا وفي ظل استهداف منهاج اللغة العربية لفئة التلاميذ المبصرين بشكل خاص في محاولة تمكينهم من ميادينها الأربع وفق الغايات والمركبات التي تم تناولها أعلاه من ملمح التخرج والكفاءات الشاملة والختامية بدلالة المرحلة التعليمية من جهة، وبدلالة الطور من جهة أخرى بما يسمح للتلميذ من إقامة علاقة بين الموارد والكفاءات المستهدفة في تنظيم منسجم فاعل، يتبادر إلى أذهاننا السؤال المحوري الذي مفاده ما هو واقع تعليم اللغة العربية بميادينها الأربع أي فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي والإنتاج الكتابي، للتلميذ المكفوف في ظل المرحلة التعليمية التي تحضره لمواصلة الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط لاحقا، والأطوار التعليمية الثلاث باعتبارها قاعدة من الكفاءات والمعارف الأساسية لاستثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي داخل وخارج المدرسة، وكذا في ظل الملمح بمعنى انتظارات المنهاج، باعتباره ترجمة مفصلة في شكل كفاءات شاملة للميزات النوعية المحددة في القانون التوجيهي، والتي كلف الأستاذ بتنصيبها لدى التلميذ. هذا بالإضافة إلى الكفاءات الختامية بكل أنواعها والمنصوص عليها في منهاج المادة، يغيب فيها البرنامج الدراسي المكيف الذي يراعي خصائص هذه الفئة من المتعلمين، إذا علمنا أن تعليم الكفيف يتم في مؤسسات خاصة، يعتمد فيها بالدرجة الأولى على التلقي أي السمع، وباعتماد البرايل كوسيلة تعليمية خاصة ومغايرة لما ما هو معتمد لدى المبصرين؟

2.أهداف الدراسة:

الهدف العام:

- الكشف عن واقع تعليم ميادين اللغة العربية الأربع من فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي والإنتاج الكتابي، للتلميذ المكفوف في ظل انتظارات المنهاج، المعبر عنها في ملمح التخرج والكفاءات الشاملة والختامية حسب الأطوار التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي.

الهدف الفرعي الأول:

- الكشف عن واقع تعليم ميادين اللغة العربية من فهم المنطوق والمكتوب، التعبير الشفهي والإنتاج الكتابي للتلميذ المكفوف في ظل الكفاءات الشاملة والختامية في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي.

الهدف الثاني:

- الكشف عن واقع تعليم ميادين اللغة العربية من فهم المنطوق والمكتوب، التعبير الشفهي والإنتاج الكتابي للتلميذ المكفوف في ظل الكفاءات الشاملة والختامية في الطور الثاني من مرحلة التعليم الابتدائي.

- **الهدف الثالث:**

- الكشف عن واقع تعليم ميادين اللغة العربية من فهم المنطوق والمكتوب، التعبير الشفهي والإنتاج الكتابي للتلميذ المكفوف في ظل الكفاءات الشاملة والختامية في الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي.

الهدف الرابع:

-- الكشف عن واقع تعليم ميادين اللغة العربية من فهم المنطوق والمكتوب، التعبير الشفهي والإنتاج الكتابي للتلميذ المكفوف في ظل ملمح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي.

3. تحديد المفاهيم الأساسية:

- التعليم: هو العملية المنظمة التي يمارسها المعلم داخل مؤسسة تعليمية بهدف إكساب التلاميذ المعارف والمهارات ذات الصلة بالمناهج التعليمية في جو تفاعلي.

- اللغة العربية: نظام من الرموز اللغوية، وهي لغة رسمية ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل التعليمية الثلاث، تشمل أربع ميادين وهي ميدان فهم المنطوق، ميدان التعبير الشفهي، فهم المكتوب وميدان الإنتاج الكتابي.

- المكفوفون: كل التلاميذ الملحقين بمدارس صغار المكفوفين في مرحلة التعليم الابتدائي، والمصابين بقصور بصري حاد يجعلهم يعتمدون على القراءة والكتابة بطريقة البرايل.(خالد،2006،ص18)

-الأطوار التعليمية: محطات تعليمية ثلاث ضمن مرحلة التعليم الابتدائي، تتصف بالانسجام فيما بينها والتقارب بين المستويات الدراسية داخل الطور الواحد، مقسمة في الشكل التالي: الطور 1= (س1+س2)، الطور 2= (س3+س4)، الطور 3= (س5).

- مرحلة التعليم الابتدائي: ثاني مرحلة تعليمية في النظام التربوي الجزائري، تجري في المدرسة الابتدائية العمومية أو في القطاع الخاص، كما تضمنه بعض المؤسسات المرخص لها، تعرف أيضا بالتعليم القاعدي الذي يهدف إلى تطوير قدرات الطفل بمنحه العناصر والأدوات الأساسية للمعرفة.

4.المنهج وطرق معالجة الموضوع:

بهدف الإحاطة بموضوع بحثنا، اعتمدنا المنهج الوصفي الذي يكثر انتشاره في العلوم الاجتماعية والإنسانية مستخدمين المقاربة الكيفية. والمنهج قائم أساسا على الوصف الذي يسمح بقديم معلومات وحقائق عن واقع تعليم اللغة العربية في ميادينها الأربع لدى التلاميذ المكفوفين من خلال آراء أساتذتهم في المرحلة الابتدائية وأحد أساتذة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لتعليم المكفوفين.

5.أداة الدراسة:

استخدمت الباحثتان المقابلات نصف الموجهة كأداة لجمع البيانات، بعدما تم إجراء دراسة استطلاعية مسبقة هدفت إلى التعرف على مجتمع الدراسة، بهدف الملاحظة والاستماع لآراء الممارسين من أساتذة ومكلفين بالتنسيق التربوي، ومنه إلى تصميم بروتوكول المقابلة المعتمد بعد الاستعانة بالأدبيات التي تناولت الموضوع.

1.5 وصف الأداة:

قامت الباحثتان بتصميم الأداة وفق بروتوكول للمقابلة نصف الموجهة لفائدة عينة الدراسة والمتمثلة في الأساتذة الملحقين بمدرسة صغار المكفوفين، مثلت فيه البيانات الديمغرافية المحور الأول والأسئلة المحور الثاني، مع الإشارة إلى أن الأسئلة المشتركة تحت رقم 1، 2 و3 سيتم تناولها مع كل أساتذة التعليم الابتدائي، في حين ستخصص تلك المتعلقة بالكفاءات الشاملة والختامية للأساتذة كل حسب طبيعة المستوى الدراسي المسند لهضمن الأطوار التعليمية المقررة. وجب التذكير أيضا إلى أن الأسئلة تحت رقم 8، 9، و10 ستخصص لأستاذ اللغة في التعليم المتوسط باعتباره أدرى بمدى تحقيق الكفاءات الشاملة والختامية وكذا ملمح التخرج من المرحلة ككل.

- المحور الأول الذي اشتمل على البيانات التالية:

1. الجنس، 2. سنوات الخبرة، 3.المستوى التعليمي المسند.

- أما المحور الثاني الذي خص الأسئلة فقد جاءت على الشكل التالي:

1. هل تعتبر أن منهاج اللغة العربية صالح لتعليم التلميذ المكفوف في كل الأطوار التعليمية؟ ولماذا؟

2. ما هي الوسائل التعليمية والاستراتيجيات المستعملة في تنمية الرصيد اللغوي للتلميذ المكفوف؟

3. ماهي الصعوبات التي تواجهكم في تعليم ميادين اللغة العربية الأربعة، أي فهم المنطوق والمكتوب والإنتاج الشفهي والكتابي في الطور التعليمي الذي تشرفون عليه؟

4. هل تعتقدون أن الكفاءة الشاملة الخاصة بالطور الأول والمتمثلة في القدرة على التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، والقراءة السليمة لنصوص بسيطة، أغلبها من النمط الحواري والتوجيهي تتكون من 60 إلى80 كلمة مشكولة شكلا تاما، وإنتاجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟

5.هل تعتقدون أن الكفاءات الختامية الخاصة بالطور الأول في فهم الخطابات المنطوقة التي يغلب عليها النمط التوجيهي والتجاوب معها مع تقديم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة، في قراءة سليمة وفهم نصوص بسيطة مشكولة شكلا تاما من 40 إلى 60 كلمة، وإنتاج كتابة جملا من نفس النمط في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟

6. هل تعتقدون أن الكفاءة الشاملة الخاصة بالطور الثاني والمتمثلة في القدرة على التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، والقراءة السليمة المعبرة لنصوص أغلبها من النمط السردي والوصفي تتكّون من 100 إلى 130 كلمة أغلبها مشكولة، وفهمها وإنتاجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟

7. هل تعتقدون أن الكفاءات الختامية الخاصة بالطور الثاني في فهم الخطابات المنطوقة التي يغلب عليها النمط السردي والوصفي والتفاعل معها مع القدرة على سرد حدث أو وصف شيء انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة، في القراءة السليمة وفهم نصوص أغلبها مشكولة تتكون من 100 إلى 130 كلمة وإنتاج كتابة نصوص من 6 إلى 8 أسطر من نفس النمط في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟

8. هل تعتقدون أن الكفاءة الشاملة الخاصة بالطور الثالث والمتمثلة في القدرة على التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، والقراءة المعبرة والمسترسلة لنصوص مركبة، مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي تتكّون من 130 إلى150 كلمة مشكولة جزئيا، وإنتاجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟

9. هل تعتقدون أن الكفاءات الختامية الخاصة بالطور الثالث في فهم الخطابات المنطوقة التي يغلب عليها النمطين التفسيري والحجاجي والتجاوب معها، في التعبير عن رأيه وتوضيح وتعليل وجهة نظره انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة، في القراءة السليمة لنصوص مركبة مشكولة جزئيا تتكون من 130 إلى 150 كلمة، وإنتاج

كتابة نصوص من 8 إلى 10 أسطر من نفس نمط النصوص ويفهمها في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟

10. هل تعتقدون أن ملمح تخرج التلميذ المكفوف من مرحلة التعليم الابتدائي من حيث القدرة على التواصل مشافهة والكتابة بلغة سليمة، القراءة المعّبرة المسترسلة لنصوص مركبة ومختلفة الأنماط تتكّون من مائة وثلاثين (130) إلى مائة وخمسين (150) كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة قد تحقق؟

6.عينة الدراسة:

تم الاستعانة بالعينة القصدية التي بلغ عددها 06 أساتذة للغة العربية الملحقين بمدرسة صغار المكفوفين موزعين على مرحلة التعليم الابتدائي بأطوارها الثلاث بعدد بلغ خمسة (5) أفراد ويشكلون في الوقت نفسه مجتمع الدراسة، وأستاذ (1) للغة العربية في التعليم المتوسط بنفس المؤسسة. بمعنى أسلوب العينة الغرضية (Purposive Sample)، التي يعتبرها المختصون أساسا متينا للتحليل العلمي ومصدرا ثريا للمعلومات، التي تشكل قاعدة مناسبة للباحث حول موضوع الدراسة. (الطويسي،2001)

7. الحدود الزمانية والمكانية:

تم تطبيق المقابلات مع كل أساتذة اللغة العربية الملحقين بمدرسة صغار المكفوفين في مرحلة التعليم الابتدائي بأطوارها الثلاث، بالإضافة إلى أستاذ التعليم المتوسط بنفس المؤسسة بولاية قسنطينة، في الفترة الممتدة ما بين 14 إلى 2022/12/19.

8. الوسائل الإحصائية المستعملة:

استخدمنا خلال هذه الدراسة الانتقاءات البسيطة (Les tris à plat) باعتماد التكرارات والنسب المئوية لمعالجة البيانات المحصل عليها بواسطة تقنية تحليل المحتوى للأجوبة المحصل عليها من قبل الأساتذة المستجوبين.

9. عرض النتائج:

بعد الحصول وتجميع البيانات جاءت مرحلة تبويبها في الشكل الجدولي التالي:

1.9. إجابات أساتذة الأطوار الثلاث على الأسئلة المشتركة (1، 2، 3):

جدول رقم (1): يمثل إجابات الأساتذة على الأسئلة المشتركة (1، 2، 3)

السؤال	الإجابات	التكرار	النسبة
س (1): هل تعتبر أن منهاج اللغة العربية صالح لتعليم التلميذ المكفوف في كل الأطوار التعليمية؟	صالح بنسبة 80 % في الطور الثالث	5	100
	غير صالح في الطور الأول	5	100
	غير صالح في الطور الثاني	5	100
ولماذا؟	مصاحبة الإعاقة البصرية بإعاقات ذهنية	5	100
	عدم استفادة الأطفال المكفوفين من التربية التحضيرية	5	100
	التركيز في الفصلين على تعليم البرايل لتلاميذ السنة 1 ابتدائي	5	100
	الفروق المعرفية بين التلاميذ	5	100

السؤال	الإجابات	التكرار	النسبة
	ضعف الرصيد اللغوي	5	100
	طول المنهاج	5	100
	صعوبة المنهاج (النحو، الصرف، فهم المنطوق)	5	100
س (2): ما هي الوسائل التعليمية والاستراتيجيات المستعملة في تنمية الرصيد اللغوي للتلميذ المكفوف	الطريقة الإلقائية	5	100
	استراتيجية العمل الجماعي والتعاوني	5	100
	الأنشطة الترفيهية الاستيعابية	5	100
	الكتاب	5	100
س (3): ماهي الصعوبات التي تواجهكم في تعليم ميادين اللغة العربية الأربعة، أي فهم المنطوق والمكتوب والإنتاج الشفهي والكتابي في الطور التعليمي الذي تشرفون عليه؟	هشاشة المكتسبات القبلية (رصيد ضعيف)	5	100
	صعوبة تسيير الفروق الفردية بين التلاميذ	5	100
	نقص المجسمات كوسيلة دعم	5	100
	عدم توفر برنامج مكيف	5	100
	صعوبة تجسيد المشاهد في الإنتاج الشفهي	5	100
	نقص المرافقة الوالدية	5	100
	كتاب المعلم غير متوفر بنسخة البرايل	5	100
	المشكلات النفسية الأخرى المصاحبة	5	100
	انعدام التكوين من قبل وزارة التربية الوطنية	5	100
	عدم تقبل بعض التلاميذ للإعاقة	5	100
	صعوبات التكيف المدرسي	5	100
	عدم تقبل بعض الأولياء لإعاقة الابن	5	100

2.9إجابات أساتذة الطور الثاني على السؤال الرابع (4) والخامس (5):

جدول رقم (2): يمثل إجابات أساتذة الطور الثاني على السؤال الرابع (4) والخامس (5)

السؤال	الإجابات	التكرار	النسبة
س (4): هل تعتقدون أن الكفاءة الشاملة الخاصة بالطور الأول والمتمثلة في القدرة على التواصل مشافهة وكتابة	لا ليست محققة	2	100
	بسبب		
	الفروق الفردية بين التلاميذ	2	100

السؤال	الإجابات	التكرار	النسبة
بلغة سليمة، والقراءة السليمة لنصوص بسيطة، أغلبها من النمط الحواري والتوجيهي تتكّون من 60 إلى80 كلمة مشكولة شكلا تاما، وإنتاجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟	نقص في المكتسبات القبلية للتلاميذ	2	100
	معاناة التلاميذ من صعوبات مصاحبة	2	100
	صعوبة تعلم طريقة البرايل	2	100
	عدم متابعة الأولياء لتمدرس أبنائهم	2	100
	نقص الاحتكاك بالزملاء في إطار الندوات التكوينية	2	100
س (5): هل تعتقدون أن الكفاءات الختامية الخاصة بالطور الأول في فهم الخطابات المنطوقة التي يغلب عليها النمط التوجيهي والتجاوب معها مع تقديم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة، في قراءة سليمة وفهم نصوص بسيطة مشكولة شكلا تاما (40 إلى 60 كلمة) وإنتاج كتابة جملا من نفس النمط في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟	نعم محققة بنسبة 70%	2	100
	في المجالات التالية		
	القراءة السليمة	2	100
	الكتابة بلغة سليمة معبرة وصحيحة	2	100
	سرد نصوص	2	100
	فهم نصوص والتعبير عليها	2	100

3.9 إجابات أستاذ الطور الثالث على السؤال السادس(6) والسابع (7):

جدول رقم (3): يمثل إجابات أستاذ الطور الثالث على السؤال السادس(6) والسابع (7)

السؤال	الإجابات	التكرار	النسبة
س (6): هل تعتقدون أن الكفاءة الشاملة الخاصة بالطور الثاني والمتمثلة في القدرة على التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، والقراءة السليمة المعبرة لنصوص أغلبها من النمط السردي والوصفي تتكّون من 100 إلى 130 كلمة أغلبها مشكولة، وفهمها وإنتاجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟	نعم محققة بنسبة 50% فقط	1	100
	بسبب		
	نقص الرصيد اللغوي للتلاميذ	1	100
	نقص وسائل التكفل بالاضطرابات المصاحبة لإعاقة التلميذ	1	100
	نقص الوسائل التعليمية	1	100
	نقص المتابعة لأولياء الأمور	1	100
	نقص التكوين لفائدة الأستاذ	1	100

السؤال	الإجابات	التكرار	النسبة
س (7): هل تعتقدون أن الكفاءات الختامية الخاصة بالطور الثاني في فهم الخطابات المنطوقة التي يغلب عليها النمط السردي والوصفي والتفاعل معها مع القدرة على سرد حدث أو وصف شيء انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة، في القراءة السليمة وفهم نصوص أغلبها مشكولة تتكون من 100 إلى 130 كلمة وإنتاج كتابة نصوص من 6 إلى 8 أسطر من نفس النمط في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟	نعم محققة بنسبة 50% فقط	1	100
	بسبب		
	نفس الأسباب المذكورة أعلاه	2	100

4.9 إجابات أستاذ التعليم المتوسط على السؤال الثامن (8):

جدول رقم (4): يمثل إجابات أستاذ التعليم المتوسط على السؤال الثامن (8):

السؤال	الإجابات	التكرار	النسبة
س (8): هل تعتقدون أن الكفاءة الشاملة الخاصة بالطور الثالث والمتمثلة في القدرة على التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، والقراءة المعبرة والمسترسلة لنصوص مركبة، مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي تتكّون من 130 إلى 150 كلمة مشكولة جزئيا، وإنتاجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟	نوعا ما	01	100
	بسبب		
	اختلاف طبيعة الاعاقة من تلميذ لآخر	01	100
	تغيير الأستاذ من طور إلى آخر	01	100
	اختلاف قدرات واستعدادات التلاميذ	01	100
	نقص التنسيق بين المراحل التعليمية	01	100
	نقص الوسائل	01	100
	نقص المتابعة الوالدية	01	100

5.9إجابات أستاذ التعليم المتوسط على السؤال التاسع (9):

جدول رقم (5): يمثل إجابات أستاذ التعليم المتوسط على السؤال التاسع (9):

السؤال	الإجابات	التكرار	النسبة
س (9): هـل تعتقـدون أن الكفـاءات الختاميـة الخاصـة	محققة نسبيا	1	100

بالطور الثالث في فهم الخطابات المنطوقة التي يغلب عليها النمطين التفسيري والحجاجي والتجاوب معها، في التعبير عن رأيه وتوضيح وتعليل وجهة نظره انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة، في القراءة السليمة لنصوص مركبة مشكولة جزئيا تتكون من 130 إلى 150 كلمة، وإنتاج كتابة نصوص من 8 إلى 10 أسطر من نفس نمط النصوص ويفهمها في وضعيات تواصلية دالة محققة لدى التلاميذ؟	من حيث:		
	اللغة الشفاهية	1	100
	اللغة المكتوبة	1	100
	طريقة التواصل مع الآخرين	1	100

6.9 إجابات أستاذ التعليم المتوسط على السؤال العاشر (10):

جدول رقم (6): يمثل إجابات أستاذ التعليم المتوسط على السؤال العاشر (10)

السؤال	الإجابات	التكرار	النسبة
س (10): هل تعتقدون أن ملمح تخرج تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي من حيث القدرة على التواصل مشافهة والكتابة بلغة سليمة، القراءة المعّبرة المسترسلة لنصوص مركبة ومختلفة الأنماط تتكّون من مائة وثلاثين (130) إلى مائة وخمسين (150) كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة قد تحقق؟	نسبيا	01	100
	بسبب		
	الفروق الفردية بين التلاميذ	01	100
	نقص خبرة الأساتذة	01	100
	نقص الوسائل التي تراعي حاجات التلاميذ	01	100
	نقص المتابعة الوالدية	01	100

10. تحليل ومناقشة النتائج:

1.10 تحليل ومناقشة نتائج الهدف الفرعي الأول: (نتائج الجدول رقم 2)

جاءت إجابات أساتذة الطور الثاني على السؤالين الرابع والخامس متضاربة حيث نفى كل منهما تحقيق الكفاءة الشاملة الخاصة بالطور الأول والمتمثلة في القدرة على التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، والقراءة السليمة لنصوص بسيطة، أغلبها من النمط الحواري والتوجيهي تتكّون من 60 إلى80 كلمة مشكولة شكلا تاما، وإنتاجها كتابة في وضعيات تواصلية، دون تحديد أي نسبة، حيث أرجعوها أساسا إلى عوامل أساسية ثلاث، منها ما يتعلق بالتلميذ المكفوف وبالفروق الفردية، أو بالأحرى خصائص هؤلاء الأطفال من النواحي العقلية كالذكاء والاستعدادات، الصحية كالإعاقة السمعية أو بعض المتلازمات، الانفعالية والاجتماعية كعدم تقبل الإعاقة، الشعور بالرفض من الآخرين أو الانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية، في نقص في الرصيد القاعدي بمعنى المكتسبات القبلية خصوصا في ظل عدم استفادة هذه الفئة من التربية التحضيرية الذي تقف حجرة عثرة أمام تنمية المهارات اللغوية، العقلية، السلوكية و الانفعالية التي تسمح بالتكيف مع الوسط المدرسي، ومنه على اكتساب مفاهيم الاستقلالية والتحكم في المكان والزمان من خلال التمكن من البرايل كنظام للقراءة من خلال اللمس، وكطريقة أساسية للتعلم وإدراك المحيط. وفي هذا الصدد، سجلنا إجماعا من الأساتذة في الإجابة على الأسئلة السابقة

وتحديدا على حرمان التلاميذ المكفوفين من التربية التحضيرية (بدل تسمية التعليم التحضيري)، كونها تؤكد على الجوانب السلوكية التدريبية وتركز في الوقت نفسه على الجانب المعرفي بتوجيه من الأستاذ، بوصفها أحد الأسباب الرئيسية في عدم صلاحية المنهاج في هذا الطور التعليمي بالذات، وامتداد أثره السلبي إلى الأطوار الموالية.

هذا كما لا يخفى على أحد أن نوعية ومقدار المدخلات له تأثير واضح على تطور المفردات وتطور اللغة، فالبيئة الأسرية الفقيرة بالمثيرات خاصة السمعية واللمسية والمرتبطة أساسا بالإعاقة البصرية، قد يسجل لدى أفرادها ضعفا في تطور اللغة ونقصا في الخبرات الضرورية لتنمية مختلف القدرات والمهارات (طلال ، 2005،ص74) وهو ما له علاقة وطيدة بالعامل الثاني كبعد أشار إليه الأساتذة وهم الأولياء أو بمعنى أصح المحيط الأسري والاجتماعي ككل، على اعتبار أن الأسرة هي التي تعايش وتلاحظ عن قرب تطور طفلها وتلبية حاجاته المختلفة. فتصورات الأولياء تجاه الإعاقة، ومدى تقبلهم لدرجة وطبيعة إعاقة الابن قصد مساعدته على تجاوزها، خاصة في ظل صعوبات أخرى مصاحبة، قد تؤدي إلى توليد الشعور بالعزلة له لتصبح مشكلة رئيسية (خالد ، 2006،ص40) قد تؤدي إلى حدوث بطء أو تأخر في اكتساب اللغة جراء ما عاشه من إهمال ورفض كنتيجة لشعور الأولياء بالإحباط أو الفشل أو الإحساس بالنقص أو الذنب، لنصل في الأخير إلى حيثيات المتابعة في المجال المدرسي، أين يكون التلميذ المكفوف في حاجة إلى آلة البرايل على مستوى المنزل أيضا، كأحد صور التدريب عليها، وكذا بهدف إنجاز الواجبات المطلوبة، أين يكون فيها بحاجة إلى مساعدة الأهل الذين يصعب عليهم تقديمها بسبب عدم تمكنهم من البرايل كوسيط للتواصل والمتابعة.

أما ما تعلق بالبعد الثالث ألا وهو الأستاذ كأحد العوامل المدرسية التي أشار إليها المستجوبون، فإنه يشكو حسبه نقصا في التكوين الضروري الذي يؤهله لأداء مهامه خاصة من قبل وزارة التربية الوطنية، كسلطة مشرفة كلفته بالمقابل وبشكل رسمي بتحقيق كل من ملمح التخرج، الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية بدلالة المرحلة، السنة الدراسية، الميدان أو الطور التعليمي، دون تزويده في الوقت ذاته بأي برنامج مكيف يراعي خصائص التلاميذ المكفوفين الذين يحتاجون إلى طرق تعلم بديلة للوصول إلى المعلومات البصرية،بالنظر إلى صعوبة تجسيد المشاهد في الإنتاج الشفهي، أي باعتماد الوصف اللفظي للصور البصرية على تنوعها خاصة خلال الطور الأول، استخدام كتب دراسية وشبه مدرسية بلغة البرايل، أو نسخ صوتية من هذه الموارد نفسها، في حاجة إلى توفير برامج متنوعة للخطاب الصوتي التي تسمح لهم بقراءة ونطق الكلمات بشكل صحيح باللغة العربية، إلى نسخ الكتاب المدرسي والوثيقة المرافقة للأساتذة بطريقة البرايل، إذا علمنا أن الأساتذة الملحقين بمؤسسة صغار المكفوفين أغلبهم من فئة المعاقين بصريا، بالإضافة إلى عدم إقرار التربية التحضيرية لهاته الفئة من التلاميذ، ليحد ذلك من فرصة استفادة التلاميذ لاحقا من تربية سليمة تعمل على توسيع تصورهم للزمن والمكان وللأشياء ولجسمهم بالإضافة إلى تنمية ذكاءهم وأحاسيسهم ومهاراتهم المرتبطة باللغة في أبعادها المختلفة الفكرية العلمية، المنهجية، الشخصية والاجتماعية ومنها التواصلية، حسبما جاء في النصوص الرسمية، ليبقى جهد أستاذ الطور الأول وفي السنة الأولى ابتدائي تحديدا، مركز على تعليم طريقة البرايل قرابة فصلين دراسيين يترتب عنه حسبهم خلق مشكلات في المحصول اللغوي للطفل وفي القراءة و الكتابة آنيا ومستقبليا، وهو ما سجلناه في إجابات المستجوبين على كل الأسئلة تقريبا، ومنه صعوبةتنفيذ المنهاج بمعنى تحقيق انتظارات المنهاج حسب رأيهم دائما.

علاوة على ذلك، فالأستاذ مطالب بتسيير الفروق الفردية بين التلاميذ بالرغم من قلة عددهم، بمعنى مراعاة حاجات كل تلميذ مكفوف بشكل فردي بعد الكشف عن أبعاد جوانب شخصيته، وضبط طرق التدريس وفقا لذلك. هذا إذا علمنا أنه يشترط في ميدان المنطوق مثلا عند إلقاء تلميذ لنص محدد بجهارة الصوت وإبداء الانفعال الذي

تصاحبه لغة الجسد كبراهين تثبت صحة فكرته، أن يتوافر عنصر الاستمالة لتجسيد الأدوار وإقناع الطرف المخاطب (وزارة التربية الوطنية،2016،ص5) لتبقى مسؤولية الأستاذ كاملة في تفعيل هذه الجوانب بإسناد هكذا أدوار لتلميذ بعينه دون غيره ومساعدته على تحقيق ذاته.

أما ما تعلق بتحقيق الكفاءات الختامية، فيرى الأساتذة أنها محققة بنسبة 70 % مع تحديد الميادين بمعنى فهم المكتوب من خلال القراءة السليمة لمختلف النصوص والذي يندرج ضمن أنشطة القراءة والمحفوظات والمطالعة، ويتطلب أيضا تفاعلا من قبل التلاميذ بتجنيد قدراتهم العقلية كالفهم وإعادة البناء واستعمال المعلومات وتقييم النصوص، ميدان الكتابة أي الإنتاج الكتابي أيضا باعتباره الصورة النهائية للإدماج، من خلال سرد نصوص بسيطة بلغة سليمة معبرة وصحيحة ، والذي يوحي بلا شك إلى الشكل التام للكلمات والتمكن من قواعد النحو والصرف، وهو حال ميدان التعبير الشفهي الذي يعتبر أيضا مساحة لعرض وإرسال الأفكار والأحاسيس الذي تمكن منه تلاميذ الطور الأول بنسبة عالية.

هذا إلا أننا لا نجد تبريرا مقنعا للتضارب في آراء الأساتذة فيما تعلق بعدم تحقيق الكفاءة الشاملة الخاصة بالطور والأخرى المتعلقة بالكفاءات الختامية التي أكدوا فيها على تحقيقها بنسبة عالية بلغت 70 %، سوى أنه ربما أسقطوا حالة التمكن بالقدر الكبير هذا على الكفاءات الخاصة بتلاميذ أقسامهم المسندة إليهم، في أحد صورة الدفاع عن المهنة وعدم التشكيك في قدراتهم الشخصية أي الخاصة بهم، والذي يخلو في رأينا من الموضوعية العلمية.

2.10 تحليل ومناقشة نتائج الهدف الفرعي الثاني: (نتائج الجدول رقم 3)

جاءت إجابات أستاذ السنة الخامسة على السؤالين السادس(6) والسابع (7) والخاصين بالكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية في الطور الثاني، في اتجاه واحد، حيث اعتبر نسبة 50 % مؤشرا على تحقيقها، لكنها تبقى غير كافية في رأيه، لذا فقد جاءت إجاباته عن الأسباب التي تقف وراء هذه النتيجة بنفس التصنيف المشار إليه أعلاه، بمعنى أسباب متعلقة بالتلميذ، أسباب متعلقة بالمدرسة من أستاذ ووسائل وأخرى تتعلق بالأولياء وتعاون الأسرة في شكلها السلبي الذي يوحي بالصعوبة والنقص.

وعليه فإن مهمة تمكين التلميذ المكفوف من ميادين اللغة الأربعة أي فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي والإنتاج الكتابي في هذا الطور، الذي يلي الطور القاعدي الأول والمخصص للإيقاظ والتعليم الأولي، أين كان فيه الأستاذ مطالب باستثارة دافعية التلميذ على التعلم واكتساب الاستقلالية، وتمكينه من البناء التدريجي لتعلماته الأساسية، فإنه بالموازاة قد ركز على تعليم التلميذ المكفوف طريقة البرايل كأداة للمعرفة والتواصل والتي استغرقت الكثير من الوقت الدراسي الخاص بالتلميذ وبالتعلمات (الزمن الدراسي) من جهة، وفي إيجاد الحلول الممكنة لتكيف مدرسي أفضل له من جهة أخرى، في ظروف خاصة يغيب فيها التكوين والخبرة لأستاذ هذا الطور بدلالة التجديد والتجويد، في طور بعنوان تعميق المكتسبات الأساسية التي تشكو العجز بسبب عدم تنفيذ الزمن الدراسي المقرر في طور سابق، في نقص الوسائل التعليمية البديلة التي تراعي خصائص الفئة المستهدفة التي تعاني نقصا في الرصيد اللغوي المكتسب من المحيط الأسري والاجتماعي الضيق والفقير من كمية ونوعية المثيرات ويتطلب من الأستاذ جراءه وقتا لتقويمه ومعالجة ما أمكن، خاصة وأن الاستماع يعتبر لدى المكفوف أساسا متينا يبني عليه الفهم الذي يعتبر مفتاح الولوج لكل التعلمات المختلفة والأكاديمية على وجه الخصوص. هذا وقد يحدث أن يكون الوسط الأسري سببا في معاناة التلميذ من الإحساس بالتهميش والعزلة ومنه في ظهور اضطرابات نفسية تصاحب الإعاقة البصرية

مما يزيد من فرص عدم القدرة على التكيف والتعلم بالشكل العادي، ونقص أو انعدام المتابعة من طرف أوليائه بتصوراتهم السلبية عن الإعاقة في الوقت نفسه.

كل هذا يفسر في رأينا نسبة ال 50% المصرح بها من طرف أستاذ الطور الثالث، والتي تدل على مدى تحكم التلميذ من قراءة نصوص متوسطة الطول، أغلبها مشكولة، قراءة صحيحة بتنغيم مناسب، حسب ما تفتضيه أنماط النصوص (السردي والوصفي) وفهم معناها العام انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية من واقعه، وبناء الحكم الشخصي على أساسه بالتفاعل معها، تمكنه من مواصلة مساره الدراسي المتبقي، بمعنى أبسط، تعميق المهارات الأساسية لمادة اللغة العربية في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث معا، وفي الوقت نفسه نجد أن نسبة ال 50 %، تمثل حدا متوسطا، يبقى مقبولا إلى حد بعيد في نظره ونظر من استجوبوه لما تحمل من مفهومي التوازن والعادي المألوف.

3.10 تحليل ومناقشة نتائج الهدف الفرعي الثالث: (نتائج الجداول رقم 4، 5)

يرى أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط والملحق بمدرسة صغار المكفوفين، أن الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية في الطور الثالث من التعليم الابتدائي محققة نسبيا، دون تحديد أي نسبة.إلا أن المستخلص من تقنية تحليل المحتوى لخطابه بالاحتكام إلى المؤشرات، يبين عدم رضاه عن المخرجات من حيث التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، والقراءة المعبرة والمسترسلة لنصوص مركبة، مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي تتكّون من 130 إلى 150 كلمة مشكولة جزئيا، وإنتاجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة، وكذا الختامية المركزة على فهم الخطابات المنطوقة والمكتوبة من نفس النمط والتجاوب معها، مع إبداء الرأي مصحوبا بالتعليلات من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية ذات دلالة خاصة، وفي القراءة السليمة لنصوص مركبة مشكولة جزئيا تتكون من 130 إلى 150 كلمة.

وهو رأي نابع من واقعه وخبرته الحالية مع تلاميذ السنة الأولى متوسط لسنوات مضت أو لهذه السنة، بعد انقضاء قرابة فصل دراسي، وبعد تشخيص النقائص المسجلة ومحاولة تقويم مختلف أعمالهم في ميادين المادة الأربع. أما عن أسباب ذلك فقد أرجعها إلى جل العوامل المشار إليها أعلاه (تلاميذ، أستاذ، وسائل والمحيط الأسري)، والتي لا يسعنا تكرارها، لكنه أضاف نقطة مهمة في رأينا تتمثل في نقص التنسيق بين المراحل التعليمية ويقصد بها بين مرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الموالية وهي مرحلة التعليم المتوسط، والتي من المفترض أن يؤسس فيها لمفاهيم الدعم والتكامل، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص وأهداف كل مرحلة تعليمية على حدى، كتمكين المتعلم من الحصول على معلومات ومواقف وأعمال مدرسية جديدة على اختلاف أنواعها. فبالرغم من الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية، بهدف التحسين ومواكبة المستجدات داخليا وخارجيا، بإعادة تنظيم التعليم الإلزامي الذي عرف في وقت سابق تحت اسم التعليم الأساسي، وإقامة مرحلتين متمايزتين هما مرحلة التعليم الابتدائي والمدرسة الابتدائية ككيان لها، ومرحلة التعليم المتوسط بتمديد مدة التعليم بها من 3 إلى 4 سنوات مع إقرار مؤسسة التعليم المتوسط لمنح هذا التعليم، وبالرغم من الإصلاحات التي طالت المناهج التعليمية بما في ذلك مادة اللغة العربية، أين تم التركيز في الحديثة منها خلاف المناهج السابقة على التعبير، إلى جانب الاستماع نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، و كأساس لبناء الكفاءة التواصلية بما يستجيب للتحديات الجديدة وطنيا وعالميا. إلا أنه يظهر أن تجسيدها مع فئة ذوي الإعاقة البصرية قد شابه الكثير من النقائص وهي نتيجة منطقية بالنظر إلى الصعوبات المواجهة في تنفيذ المنهاج بدء بعدم صلاحيته، والمعبر عنها في نتائج الجدول رقم 1.

4.10 تحليل ومناقشة نتائج الهدف الفرعي الرابع: (نتائج الجدول رقم 6)

بالنسبة لآخر سؤال والخاص بملمح تخرج تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي، والحامل لغايات تعبر عن سقف توقعات عال، تأمل المنظومة تحقيقه في ضوء معطيات العصر وتحدياته، وبعيدا عن كل أشكال الحفظ والتلقين، من حيث قدرة التلميذ أو بتعبير أصح المتعلم كونه مسؤول على بناء تعلماته، على التواصل مشافهة والكتابة بلغة سليمة، القراءة المعّبرة المسترسلة لنصوص مركبة ومختلفة الأنماط تتكّون من مائة وثلاثين (130) إلى مائة وخمسين (150) كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية ذات دلالة، فقد جاءت إجابة أستاذ التعليم المتوسط عليه، بالتحقيق "النسبي" والذي مرده إلى كافة الأسباب التي سبق لنا ذكرها وتبيان أثرها وانعكاساتها على المخرجات المرحلية بدلالة الطور التعليمي أعلاه، والآن بدلالة المرحلة التعليمية ككل. حيث استندت الإجابة إلى مقدار التحصيل الدراسي للتلميذ المكفوف في الميادين الأربع للغة العربية، كإحدى المواد الأساسية المقررة من جهة، ومن جهة أخرى بالرجوع إلى معيار مضمون ملمح التخرج كمؤشر أدائي للنجاح المدرسي، حيث كان في الواقع بعيدا عن المطلوب، واجه التلميذ جراءه صعوبات في الفهم، في القراءة، في التواصل بنوعيه الشفهي والكتابي عن أفكاره ومشاعره، ومنه على نمو القدرة على التفكير السليم، والفهم والتحليل والتفسير والتذوق، فكانت عوائد المدرسة الابتدائية وبالأصح عوائد مدرسة صغار المكفوفين تتسم "بالنسبية" في تحقيق ملمح التخرج في مادة اللغة العربية من مرحلة التعليم الابتدائي.

هذا وفي الأخير، يتبين لنا من خلال النتائج والتحليل أعلاه، أنه وبالرغم من تقسيم مرحلة التعليم الابتدائي إلى أطوار تعليمية ثلاث، قد روعي فيها عدة متطلبات كالعمل البيداغوجي ومبادئ نمو الطفل من الناحية العمرية، لكن الخالي خاصة من الإعاقات سواء العقلية أو الحسية، قد جاءت الكفاءات الشاملة والختامية في نفس الاتجاه لتعبر عن انتظارات طموحة، كان تجسيدها واقعيا لدى الصغار المكفوفين بولاية قسنطينة صعب وشابه الكثير من النقائص خاصة في الطور الأول، لتتأثر بذلك مخرجات الطور الثاني فالثالث فالمرحلة ككل، وبهذا نكون قد أجبنا على أسئلة بحثنا وفقما نصت عليه الأهداف الفرعية ومنه على ما نص عليه الهدف العام.

11. خاتمة:

مما لا شك فيه أن الاحتكام إلى واقع تعليم اللغة العربية للتلميذ المكفوف في ميادينها الأربع، ذات الصلة بتنمية كم من الكفاءات للتلميذ في مرحلة أقل ما يقال عنها أنها أساسية، واستجابة لخصائص هذه الفئة من التلاميذ والأساتذة المكفوفين معا، فإنه أصبح من الضروري إعادة النظر في هذا الواقع، بإعداد ونسخ برنامج مكيف تفعل فيه باقي الحواس خاصة اللمسية والسمعية وتوفير الوسائل وتهيئة ما أمكن من المستلزمات والمعدات، بإقرار التربية التحضيرية من باب التعليم المبكر، مع تفعيل دور الأستاذ من خلال التكوين المستمر من قبل الهيئة المعدة للمناهج كوصاية رسمية في إطار المتابعة الجدية، وعليه يصبح تجسيد مبدأ تكافؤ الفرص التربوية مع التلاميذ المكفوفين ذوي الحاجات الخاصة، له معنى في تيسير النمو لهم والتكيف مع الحياة بشكل أفضل.

12. قائمة المصادر والمراجع:

- **الكتب:**

1. خالد، فواز. (2006) .التربية العملية للمكفوفين ورعايتهم وتعليمهم. دار أسامة للنشر والتوزيع. الأردن.
2. طلال، يوسف. (2005) .التربية الخاصة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقين).دار أسامة للنشر والتوزيع. الأردن.
3. قاستون، ميالري. (2001) .ترجمة عبد السلام، عزيزي، علم النفس التربوي. سلسلة العلم والمعرفة. دار الآفاق. الجزائر.

- **الوثائق:**

4. وزارة التربية الوطنية .(2016). مناهج مرحلة التعليم الابتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.
5. وزارة التربية الوطنية. (2016). الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

- **المواقع الإلكترونية:**

6. الطويسي، أحمد زياد.(2001). مجتمع الدراسة والعينات. استرجع من: https://www.academia.edu/38976724
7. خير الأنيس، إنداه . (2020).تعليم اللغة العربية للطلاب العميان (دراسة حالة بمؤسسة روضة المكفوفين سربونج).استرجع من: file:///C:/Users/Admin/Downloads/skripsi%20indah%20wter%20mark.pdf